

## Rozdział 8

# Ewaluacja zajęć dydaktycznych przez studentów. Teoria i praktyka

Maria Kapiszewska, Anna Merklinger-Gruchała

---

### Wprowadzenie: ewaluacja procesu nauczania

Celem ewaluacji procesu kształcenia jest ocena zarówno treści programowych, stosowanych narzędzi i technik przekazu, stosunku nauczycieli akademickich do studentów, jak i sposobu weryfikacji wiedzy i umiejętności przekazywanych w trakcie nauczania. Dla osoby ocenianej – nauczyciela akademickiego – wyniki ewaluacji stanowią często źródło ważnej informacji zwrotnej, umożliwiającej autoanalizę efektywności działań dydaktycznych<sup>1</sup>. Ponadto wyniki analizy takiej ewaluacji dostarczają użytecznej informacji, pozwalającej na podjęcie określonych działań<sup>2</sup>, a system rankingowy nauczycieli akademickich ocenianych przez studentów w znacznym stopniu wpływa na ocenę jakości kształcenia<sup>3</sup>. Dzieje się tak jednak tylko wtedy, gdy każda kolejna ewaluacja ocenia także wpływ wprowadzonych zmian, jakie w procesie kształcenia zostały podjęte w wyniku zaleceń poprzednich ewaluacji. To systematyczność ewaluacji powinna być podstawą zarówno wnikliwej analizy i samooceny umożliwiającej poprawę jakości własnej pracy, jak i instytucjonalnych nagród i promocji nauczyciela akademickiego. Aby cel ten mógł być osiągnięty konieczne jest jak najszerze uwzględnienie wszystkich zmiennych, które mogą mieć wpływ na ten proces, co przekłada się na przyjęcie określonych kryteriów oraz systematyczność prowadzonych badań. Ewaluacja to także wyraz dbałości uczelni o swój wizerunek, a także podmiotowość studenta.

Definicji ewaluacji jest wiele, wszystkie jednak odnoszą się do zbierania informacji za pomocą różnych narzędzi do ich analizy, a następnie implementacji wniosków w celu doskonalenia badanych procesów. A zatem ewaluacja jest integralną częścią podejmowania decyzji. Nauki społeczne poza definicją samego procesu starają się go także sklasyfikować, wskazując na jego złożoność. Możemy zatem zgodnie z taksonomią Bloom'a mówić o ewaluacji diagnostycznej, czyli wstępnej ocenie, pozwalającej na prognozowanie możliwości osiągnięcia celów; ewaluacji kształtującej (formatywnej), sprawdzającej osiąganie poszczególnych etapów badanych procesów, która pokazuje osiągnięcia i braki na każdym z etapów, ale także uzmysławia skuteczność metod pracy i ewaluacji podsumowującej (atestującej).

Jak zdefiniować jakość kształcenia, kto ją określa, kto ocenia i egzekwuje zastosowanie wniosków płynących z badań ewaluacyjnych? Czy wyniki ewaluacji pozwolą zrozumieć zachodzące procesy i czy pomogą w poprawieniu efektywności nauczania? Takie i podobne pytania należy postawić przed organizowaniem badań ewaluacyjnych. Poza ciekawością poznawczą, za procesem ewaluacji stoją wymagania stawiane przez instytucje powołane do śledzenia jakości kształcenia, konkurencyjność – wymuszona także przez powstanie uczelni niepublicznych, niż demograficzny – obligujący do liczenia się z opiniami studentów, a w końcu także, w ostatnim okresie zapis w znowelizowanej ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższy-

---

<sup>1</sup> B. Ciżkowicz, *Nauczyciel jako obiekt ewaluacji formatywnej*, [w:] R. Cierzniewska, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003, s. 211.

<sup>2</sup> B. Niemierko, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk 1998.

<sup>3</sup> T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Kraków 2012, s. 549–563.

m<sup>4</sup>. Zwłaszcza ustawa tworzy klimat do upowszechnienia ewaluacji w uczelniach polskich. Student powinien być – przynajmniej w teorii – zainteresowany uczestnictwem w procesie ewaluacji, bo stwarza to szansę na podniesienie efektywności kształcenia, a tym samym zwiększa szansę na rynku pracy. Także władze uczelni, wykorzystując wnioski z ewaluacji, mogłyby planować poprawę jakości osiąganych przez studentów wyników, promując tym samym rozwój ukierunkowany na podniesienie efektywności. Ewaluacja jest zatem narzędziem do osiągnięcia wielorakich celów, oczywiście wtedy, gdy zostają uwzględnione uwagi uczestników procesu ewaluacji.

Ewaluacja może być prowadzona wewnętrznie przez instytucję pragnącą poznać rezultaty swojej działalności, ale także przez samych nauczycieli akademickich, czyli tzw. samoewaluacja. Ewaluacja może być także przeprowadzana przez instytucje zewnętrzne. Samoewaluacja, mimo zarzutu subiektywności, może stanowić podstawę do refleksji nad skutecznością stosowanych przez siebie metod. Wnosi ona niezwykle istotną informację zwrotną pozwalającą uzmysłowić sobie wartość stosowanej do nauczania metody, a w konsekwencji polepszyć ten proces, zwiększając tym samym efektywność nauczania. Może także motywować nauczyciela akademickiego do lepszej pracy. Ten typ ewaluacji jest rzadkim zjawiskiem, prawdopodobnie w związku z brakiem tradycji i rozwiniętych praktyk w tym zakresie. Tak więc pozostaje ewaluacja wewnętrzna, ostatnio wprowadzona znowelizowaną ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym”, które nakazuje przeprowadzanie ewaluacji po każdym skończonym module dydaktycznym, jak i ewaluacja zewnętrzna, prowadzona przez instytucje państwowe, takie jak np. Polska Komisja Akredytacyjna. Ewaluacja, zwłaszcza zewnętrzna, dotyczy różnych obszarów działalności uczelni, natomiast wewnętrzna zwykle ogniskuje się na określonych obszarach, badając poszczególne aspekty działalności np. stopień zadowolenia studentów wynikający z atrakcyjności zajęć dydaktycznych.

Cały ten opisywany proces ma w ostateczności wskazać na te aspekty dydaktyki, które wymagają poprawy, i po ich ulepszeniu dają szansę na poprawę jakości kształcenia. W dzisiejszym języku wypracowanym przez Krajowe Ramy Kwalifikacji oznacza to, że zostaną osiągnięte założone efekty kształcenia. Opracowanie metody, zebranie danych na reprezentatywnej próbie, poddanie ich analizie, a następnie sprawdzenie statystycznej istotności badanych zależności wymaga wielu zabiegów, dużego nakładu pracy, i sporej wiedzy prowadzących ewaluację. Ten typ ewaluacji, zwanej ewaluacją kształtującą, pozwala na ujawnienie tak słabych, jak i silnych stron sposobu, w jaki realizowany jest proces dydaktyczny.

Profesjonalna analiza wyników z wykorzystaniem rachunku prawdopodobieństwa, zwłaszcza jeśli gromadzone dane mają charakter wieloaspektowy, uwzględniający szeroki kontekst, w jakim odbywa się badany proces kształcenia umożliwia jego doskonalenie z równoczesnym wskazaniem metod umożliwiających owo doskonalenie osiągnąć. Wyniki ewaluacji uzyskane w sposób obiektywny i rzetelny powinny wskazywać kierunki działań, odpowiadając na pytania postawione w procesie przygotowania ewaluacji.

## Z historii ewaluacji i sposobów jej prowadzenia

Pierwszeństwo we wprowadzeniu ewaluacji wyników nauczania na uniwersytetach wydaje się należeć do Stanów Zjednoczonych i przypisywane jest psychologowi Hermanowi Remmersowi z Purdue University, który w latach 20. XX wieku wprowadził skale rankingowe do oceny nauczycieli akademickich i udostępnił ankiety. To one zdominowały badania aż do lat 50. Innym znaczącym nazwiskiem w dziedzinie ewaluacji procesu edukacji jest Ralph W. Tyler. To on zwrócił uwagę na konieczność uwzględniania w badaniach ewaluacyjnych powiązania ich z treściami ewaluowanych programów, z warunkami, w jakich są realizowane, a także z koniecznością ich konsultacji z nauczycielami akademickimi realizującymi te programy<sup>5</sup>.

Przegląd sposobu dokonywania ewaluacji, metod jej prowadzenia, a także sposobu korzystania z jej wyników stał się przedmiotem rozważań John C. Orey<sup>6</sup>. Podkreśla on ewolucyjność zmian, jakie dokonały się w systemie ewaluacji w szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych wskutek nacisków samych studentów, ale także zaangażowania się organizacji studenckich w ten proces. Studenci domagali się sporządzania i ujawniania rankingów oferowanych zajęć. W ostatnich latach w proces ewaluacji zaangażowali

<sup>4</sup> Art. 13a Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw Dz. U. Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654.

<sup>5</sup> R.W. Tyler, <http://wredu.com/~wrtiles/Tyler.html> [30.05.2013].

<sup>6</sup> J.C. Orey, *Teaching evaluation. Past, Present, and Future*, [w:] K.E. Ryan, *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, s. 13–18.

się młodzi asystenci, żądając, aby podczas jej przeprowadzania zwracano studentom uwagę, jak ważna jest ich bezstronność przy wypełnianiu ankiet. Kwintesencją tej tendencji jest powiedzenie: „Pomóż mi udoskonalić się, ale także pomóż mi pokazać, co w moim nauczaniu jest wartościowe”<sup>7</sup>. Tak widziana ewaluacja wpłynęła znacznie na zmiany w metodologii jej prowadzenia. Demokratyzacja życia akademickiego tworzy szczególny klimat, sprzyjając prowadzeniu badań ewaluacyjnych, a nasilenie tej działalności obserwuje się zwłaszcza w okresach wprowadzenia reform.

Ewaluacja, która rozwinęła się jako niezależna dyscyplina nauk społecznych, to już późniejsza historia. Przybiera ona coraz doskonalszą formę, co ma związek z rozwojem i wprowadzaniem różnorodnych narzędzi badawczych wykraczających poza psychometryczne testy, prowadzenie obserwacji czy wywiadu pogłębionego, aż do całego wachlarza badań jakościowych. Klasyczna metoda powinna składać się z czterostopniowego systemu. Obejmuje ona:

- i) ewaluację dokonywaną przez studentów przez wypełnianie np. ankiet, tekstów otwartych, zawierających pytania dotyczące sposobu i jakości prowadzonych zajęć, odnoszenia się do studentów, rzetelności egzaminacyjnej, konsultacji, pomocy w prowadzeniu badań/pisaniu pracy;
- ii) ocenę hospitacyjną dokonywaną przez komisję nauczycieli akademickich podczas prowadzonych zajęć i obejmującą sposób prowadzenia zajęć, jakość materiałów pomocniczych dla studentów, testy egzaminacyjne;
- iii) dyskusję wśród nauczycieli akademickich, kompleksową ocenę całokształtu pracy dydaktycznej, samoocenę oraz osiągnięte efekty pracy ze studentami;
- iv) analizę zbiorczą wszystkich ewaluacji cząstkowych i wnioski skierowane do samego nauczyciela akademickiego, a także udostępnienie wyników<sup>8</sup>.

### Przykłady ewaluacji

Publiczne udostępnienie wyników ewaluacji często spotyka się z negatywną opinią wśród ewaluowanych. Dyskusja, czy powinny być one dostępne toczy się od lat i na wielu uczelniach w Stanach Zjednoczonych publiczne udostępnienie wyników jest obowiązkowe. Wydaje się, że technologie informatyczne położy kres tym dyskusjom. Co raz częściej wykorzystywana jest bowiem przez studentów strona internetowa poświęcona ewaluacji zajęć, wraz z upublicznianiem wyników *on-line* (RateMyProfessors.com, RMP). Tam każdy student może wpisać zajęcia w których uczestniczył, nazwisko prowadzącego, uczelnię na której zajęcia się odbywały i odpowiedzieć na pytania ankiety. Ten sposób ewaluacji także budzi szereg zastrzeżeń. Pytanie o wiarygodność takiej oceny w zestawieniu ze standardową ewaluacją ankietową prowadzoną na zajęciach jest coraz częściej tematem debat o jakości nauczania.

Tymczasem standardowe ankiety są podstawą ewaluacji i wypełniane są przez tysiące studentów. Zwykle pytania dotyczą różnych aspektów pracy nauczyciela akademickiego, z których każdy oceniany jest na podstawie odpowiedzi na kilka pytań dotyczących określonej cechy. Aby docenić zalety tej metody, a także wskazać na potencjalne problemy podczas interpretacji uzyskanych wyników, warto omówić w tym miejscu rezultaty badań Coladarc i Kornfield<sup>9</sup>. Metoda, która zastosowali w swoich badaniach oparta jest na wskazaniu na 5-punktowej skali oceny dotyczącej:

- 1) stopnia, w jakim nauczyciel akademicki jest wspierający, komunikatywny, uczynny i empatyczny (ang. „helpfulness”),
- 2) przejrzystości i klarowności zajęć dydaktycznych biorąc pod uwagę sposób prowadzenia zajęć (ang. „clarity”),
- 3) przystępności, łatwości wykładanego materiału i ilości włożonej pracy własnej studenta, aby osiągnąć dobre oceny (ang. „easiness”).

Każda z tych cech jest precyzowana przez pytania szczegółowe, a ocena na skali może być wynikiem uśrednionym w danej kategorii. Ponadto policzenie średniej ze wszystkich kategorii stanowi wskaźnik, który może być stosowany do określenia miejsca w rankingu nauczycieli akademickich. Ranking taki można stosować także dla poszczególnych kategorii cech. Najważniejsza z punktu widzenia użyteczności

<sup>7</sup> „Help me to improve, but help me to show what I am worth”.

<sup>8</sup> R.M. Felder, R. Brent, *How to evaluate teaching*, „Chemical Engineering Education” 2004, 38(3), s. 200–202.

<sup>9</sup> T. Coladarc, I. Kornfield, *Rate My Professors.com versus formal in-class student evaluations of teaching*, „Practical Assessment Research & Evaluation” 2007, 12(6), s. 1–15.

informacji wydaje się być jednak dogłębna analiza powiązań pomiędzy badanymi cechami i sprawdzenie istotności tych zależności. Inaczej należy interpretować bowiem wysoką ocenę w kategorii „helpfulness”, jeśli jest ujemnie skorelowana ze stopniem trudności wykładanego materiału („easiness”), a inaczej, jeśli korelacja jest dodatnia. Stąd też autorzy tej metody zwracają uwagę na rozgraniczenie między wskaźnikami opisującymi cechy nauczyciela akademickiego i uśrednianie raczej cech dotyczących „helpfulness i „clarity” i traktowanie średniej jako „jakość generalna”, a oceną, gdzie pytamy o wkład pracy samego studenta („easiness” – „łatwość”). Wysoki stopień korelacji ( $r=0,61$  i  $r=0,5$ ) mamy między „łatwością zajęć” a „generalną jakością” nauczyciela akademickiego<sup>10</sup>.

W badaniach ankietowych często zadawane są pytania o atrakcyjność (ang. „sexiness”) nauczyciela akademickiego w kontekście wyglądu zewnętrznego (ang. „hot” vs „not hot”) <sup>11</sup>. Cecha ta, jak pokazały analizy, ma istotny wpływ na ogólną ewaluację pracy nauczyciela. Współczynnik korelacji dla zależności „jakość generalna”/„łatwość przedmiotu” jest mniejszy dla grupy „atrakcyjni, seksowni (ang. „pepper”). Oznacza to, że im bardziej nauczyciel jest oceniany jako „atrakcyjny”, tym zajęcia muszą prezentować wyższy, trudniejszy poziom, aby osiągnąć wysoką ocenę studenta. Korelacja w tej grupie między jakością pracy, a łatwością zajęć wynosiła  $r=0,46$ , podczas gdy w grupie „nie seksownych”  $r=0,61$ . W tej ostatniej grupie siła korelacji rośnie wraz z wielkością grupy badanej, która okazuje się być istotnym czynnikiem modyfikującym badane korelacje. Jakkolwiek w grupie „atrakcyjnych” więcej jest nauczycieli akademickich ocenianych jako dobrych, zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn<sup>12</sup>.

Interesującym sposobem analizy jest pogrupowanie wolnych wypowiedzi studenckich o nauczycielach akademickich. W grupie, w której znajdowali się nauczyciele o najwyższym wskaźniku „jakości” i niskiej „łatwości” (trudny przedmiot) wykazano występowanie najbardziej pochlebnych opinii.

Próbę sprawdzenia, czy wyniki uzyskane metodą RPM (on-line) i SEA (tradycyjne ankiety) przy zastosowaniu odpowiadających sobie merytorycznie pytań pokrywają się podjęli także Coladarc i Kornfield. Wyniki ich badań pokazały, że korelacja jest istotna między obydwoma metodami, ale wiarygodność RPM rośnie wraz z liczbą wpisów na stronę internetową (RPM). Autorzy, mimo iż zauważają, że słabych stron metody jest jednak sporo, np. takich jak brak kontroli nad osobami wypełniającymi ankietę, możliwość wielokrotnego wypełnienia ankiety przez tego samego studenta, mniejszej liczby ankiet itp., to sugerują jej stosowanie, jeśli udałoby się poprawić jakość i zwiększyć kontrolowalność. Podkreślają także, że należy apelować do studentów o uczciwe, sprawiedliwe i rzetelne oceny. Są także zwolennikami udostępnienia wyników *on-line*, ponieważ, jak twierdzą, mogłoby to stworzyć dodatkowe, pomocnicze narzędzie do podejmowania decyzji o wyborze tak uczelni, jak i świadomego wyboru zajęć przez studentów.

## Zmiany w świadomości studenta: kreatywność i innowacyjność

Zmieniający się świat, a wraz z nim szkolnictwo wyższe, wyznacza nie tylko inne relacje student–nauczyciel, ale także inne miejsce studenta, coraz bardziej świadomego swoich praw. Nie akceptuje on już roli biernego uczestnika i słuchacza wykładów, ale chce wchodzić w interakcję, chce aby zajęcia, w których uczestniczy pobudzały jego ciekawość, kreatywność i dawały mu możliwość uczenia się oraz uczyły takiego postrzegania problemów, aby był w stanie wziąć udział w poprawianiu świata. Ma świadomość, że do osiągnięcia tego celu potrzebna jest wiedza i umiejętności, które dają kompetencje i pomagają w rozwiązywaniu problemów oraz stwarzają szanse na udział w tworzeniu innowacyjnych przedsięwzięć.

Innowacja, termin, który zdominował (niestety nierzadko jedynie życzeniowo) zarówno gospodarkę, jak i edukację; definiowany jest przez OECD (Podręcznik Oslo – OECD, Eurostat 2008)<sup>13</sup> jako „wdrozenie w praktyce gospodarczej nowego, lub znacząco udoskonalonego produktu, usług lub procesu...” czyli jest procesem poprawiania, czy redefiniowania świata. Innowacyjność zdaje się kluczem do współczesnego świata sukcesu; przekłada się nie tylko na tworzenie towarów i usług, ale również strategicznych celów

<sup>10</sup> E. Davison, J. Price, *How do we rate? An evaluation of online student evaluations*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2009, 34 (1), s. 51–65, [http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/classclimate/research/2009\\_davison\\_rate\\_my\\_professor\\_study.pdf](http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/classclimate/research/2009_davison_rate_my_professor_study.pdf) [30.05.2013].

<sup>11</sup> J. Felton, J. Mitchell, M. Stinson, *Web-based student evaluations of professors: the relations between perceived quality, easiness, and sexiness*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2004, 29(1), s. 91–108.

<sup>12</sup> R.C. Riniolo, T.R. Sherman, J.A. Misso, *Hot or not: Do professors perceived as physically attractive receive higher evaluation?*, „The Journal of General Psychology” 2006, 133(1), s. 19–35.

<sup>13</sup> Podręcznik Oslo. Zasady gromadzenia i interpretacji danych dotyczących innowacji. OECD i Eurostat 2008. Wyd. 3, [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/43/46/43464/20081117\\_OSLO.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/43/46/43464/20081117_OSLO.pdf) [30.05.2013].

społeczno-gospodarczych, ma także być „działaniem o charakterze innowacyjnym, które zwiększałoby dobrobyt społeczny oraz stymulowało rozwój społeczeństw”<sup>14</sup>.

Kreatywność jest wpisana w historię ewolucyjną *Homo sapiens*. Wydaje się, że historia cywilizacji zaczęła się od opanowania rozniecania ognia i jego podtrzymywania. Później były kamienne ostrza osadzone na drewnianych uchwytych, czy kleje z kory brzozy. Te innowacyjne dzieła twórcze tworzyły kulturę, a następnie znajdowały naśladowców i zostały upowszechnione i stosowane w praktyce społecznej tworząc cywilizację, która stwarzała podłoże do kolejnych dzieł twórczych<sup>15</sup>. Nasi przodkowie wpadali na różne nowatorskie pomysły, ale dopiero dzięki rozwojowi mózgu, umiejętności przełączania między skojarzeniowym, a analitycznym trybem myślenia i społecznym skłonnościami, które umożliwiały przekazanie innym swoich doświadczeń i pomysłów.

Komunikacja i kompetencje społeczne, to jak widać także niezbędny warunek do „zarażania się” pomysłami i ujawnienia się naszych szczególnych zdolności do innowacji<sup>16</sup>. W wyszukiwarce Google słowo „innowacyjność” pojawia się ponad 10 mln razy, a w połączeniu ze „studiami” ponad 1 300 tys. razy. Odmieniane jest przez wszystkie przypadki. Należy zadać sobie pytanie, czy oferowane studia istotnie tego uczą i na czym miałyby polegać takie nauczanie, czy ma to być przedmiot, grupa przedmiotów, studia podyplomowe, a może najważniejsze znaczenia ma tutaj sposób nauczania? W dzisiejszych czasach każda innowacja jest kulminacją wiedzy gromadzonej od pokoleń, z których każde miało swoich wynalazców, którzy wnosili swoje innowacyjne pomysły tworząc całkiem inny, nowy produkt. I na tym opiera się rozwój gospodarczy państwa i rośnie jego konkurencyjność.

Nie ulega wątpliwości, że proces ciągłego uczenia się należy także do procesów innowacyjnych, a działania wspierane funduszami UE, a zwłaszcza te z programu „Uczenie się przez całe życie” umożliwiają samorealizację, rozwój osobisty, bycie aktywnym obywatelem, integrację społeczną i wreszcie zatrudnienie<sup>17</sup>. Tylko tak może rozwijać się społeczeństwo oparte na zaawansowanej wiedzy i zgodnie z zaleceniami strategii lizbońskiej.

Tymczasem edukacja formalna jest ciągle mało otwarta na rozwój kreatywności i innowacyjności. Konieczne jest dostosowanie treści i metod kształcenia do osiągania tych celów. To wymaga radykalnych zmian w programach nauczania i w skuteczniejszym niż obecnie systemie oceniania. Warto uświadomić sobie także, że łatwy dostęp do wiedzy wyznacza także inną rolę nauczyciela w procesie nauczania. I to jest największe wyzwanie szkolnictwa wyższego. Poza realizowaniem zaleceń KRK w zakresie efektów kształcenia już czas zadać pytanie; czy zajęcia satysfakcjonują studentów, czy spełniają ich oczekiwania, co cenią u nauczycieli akademickich?

Student nie chce już być biernym uczestnikiem procesu kształcenia.

### Ewaluacja w Krakowskiej Akademii

Z badań przeprowadzonych wśród studentów uczelni Krakowa<sup>18</sup> wynika, że najistotniejszy dla efektywnego kształcenia jest sposób, w jaki prowadzone są zajęcia ze studentami a najwyższą ocenę zyskuje „bezpośrednia współpraca studentów z wykładowcami w zespołach”.

Także z badań prowadzonych w roku akademickim 2007/2008 w KA AFM, wynika, że najwyższą ocenę uzyskują nauczyciele akademicki, których wykład oceniono jako interakcyjny – czyli ci, których zajęcia polegają na nieustającym dialogu ze studentami<sup>19</sup>. Oznacza to, że student chce być podmiotem procesu dydaktycznego. Taki sposób prowadzenia zajęć zwiększa szansę na nawiązanie kontaktu ze studentem także po zajęciach. Wyniki ankiet pokazały, że dwukrotnie więcej studentów korzystało z konsultacji u tych wykładowców, którzy zachęcali ich do zadawania pytań podczas wykładu. Wyniki te wydają się wskazywać, że sukces procesu nauczania–uczenia się związany jest z edukacyjną interakcją, w jaką wchodzi nauczyciel i student. Sugerują one także, że model „skoordynowanej aktywności studenta i nauczyciela”,

<sup>14</sup> P. Zadura-Lichota, *Innowacyjność 2010*, Raport opracowany w ramach projektu społecznego PARR. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/380/10838.pdf> [30.05.2013]

<sup>15</sup> G. Labuda, *Rozważania nad teorią i historią cywilizacji*, Poznań 2008, s. 229.

<sup>16</sup> D. Falk, *Hominin Paleoneurology: Where are we now?*, „Progress in Brain Research” 2012, vol. 195.

<sup>17</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE.

<sup>18</sup> T. Wawak, *op. cit.*, s. 549–563.

<sup>19</sup> M. Kapiszewska, E. Tabora-Marcjan, *Zarys diagnozy jakości pracy nauczyciela akademickiego*, [w:] R.M. Sigva, A. Guzik, *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, Kraków 2009.

czyli model podmiotowy jest relacją przez studenta oczekiwaną<sup>20</sup>. Badania prowadzone w kolejnych latach potwierdziły pierwsze obserwacje<sup>21</sup>. Niemal dwukrotnie wzrasta prawdopodobieństwo uznania przez studenta wykładu za atrakcyjny, gdy wykład prowadzony jest w sposób interaktywny, a także wtedy, gdy panuje dobra atmosfera w trakcie zajęć. Studenci potrafią również docenić przygotowanie merytoryczne prowadzącego. Gdy jest ono bardzo dobre lub przeciętne (zdaniem studentów), prawdopodobieństwo, że wykład zostanie odebrany jako atrakcyjny, wzrasta 2,4 razy w porównaniu ze słabo przygotowanym merytorycznie wykładowcą. Wykładowcy zainteresowani odbiorem wykładu mają trzy razy większe szanse na to, że ich wykład zostanie uznany za atrakcyjny w porównaniu z tymi, którzy, według studentów, nie dostrzegają słuchaczy.

Student chce postrzegać nauczyciela akademickiego raczej jako przewodnika wskazującego co z dostępnej szeroko wiedzy jest wartościowe, który pomoże w uporządkowaniu posiadanej przez niego wiedzy, pokaże jak szukać nowej i jakie jej źródła są godne polecenia. Nauczyciel akademicki ma być autorytetem. Dlatego też we wspomnianych już badaniach<sup>22</sup> kolejnymi czynnikami mającymi wpływ na jakość kształcenia według studentów są „zatrudnienie najlepszych wykładowców w kraju” i „ustawiczne podnoszenie kompetencji naukowo-dydaktycznych nauczycieli akademickich”.

Oznacza to, że rosną wymagania studentów. Uczelnia nie dostrzegająca tego problemu, musi przegrać w walce o studenta. Student rozpoczynający studia wierzy, że jego pasja do jakiejś dziedziny wiedzy zostanie pogłębiona, że uczelnia pomoże mu ją rozwinąć. Pytanie o to, czy zajęcia dydaktyczne kształtują i utrwalają zainteresowania, czy raczej zabijają pasję, postawiono w kolejnych badaniach prowadzonych w Krakowskiej Akademii<sup>23</sup>. Pytanie to jest o tyle ważne, że badania ankietowe pokazują, iż student ocenia wykład jako atrakcyjny wtedy, gdy pogłębia on zainteresowania, które miał przychodząc na studia, bądź gdy wykładowcy udało się zainteresować studenta czymś w trakcie wykładu. Szansa ta jest wówczas niemal trzy razy większa, niż w przypadku braku takiego zainteresowania ze strony studenta. Ponadto, jeśli zajęcia wpłynęły, zdaniem studenta, na pogłębienie jego wiedzy, istniało większe (o 70%) prawdopodobieństwo, że uzna je za atrakcyjne. Analiza rozkładu ocen pokazuje, że efektywność kształcenia jest ściśle związana z ocenianiem wykładu jako atrakcyjny. Pozostaje jeszcze rozstrzygnięcie, czy trudność przedmiotu, a zatem wielkość wysiłku intelektualnego uniemożliwia ocenienie wykładu jako atrakcyjny.

Aby odpowiedzieć na to pytanie należy zastanowić się nad zróżnicowaniem poziomu edukacyjnego studentów, jego przyczynami i możliwościami jego wyrównywania. Najlepszym sposobem jest indywidualne podejście do studenta. W metodzie tej najistotniejsza rola przypada jakości związku łączącego studenta i nauczyciela<sup>24</sup>. Realizowanie tego sposobu edukacyjnego jest możliwe jedynie w małych grupach studenckich. Znacznie trudniej wprowadzać takie podejście w dużych grupach. Masowość kształcenia w znacznej mierze uniemożliwia realizację tego modelu, a upowszechnienie się egalitaryzmu obniża jakość.

Jak zatem walczyć o jakość kształcenia, gdy niemal każdy, kto zgłasza chęć studiowania może rozpocząć rok akademicki jako student wybranej uczelni, podczas gdy przed 20 laty jedynie 10% maturzystów rozpoczynało studia i to byli tylko Ci, którzy przebrnęli przez egzaminy konkursowe. Różnica poziomu wiedzy takich słuchaczy powoduje, że często wykład, aby był przez wszystkich zrozumiany – wymaga niemal powtórzenia programu szkoły średniej, a i tak często jest to dla wielu słuchaczy program za trudny. W tej sytuacji o tym, aby profesor przekazywał wiedzę w rozumieniu humboldtowskim najczęściej mowy być nie może. Często nawet na wykładach prowadzonych na studiach doktoranckich dzielenie się ze studentami wynikami własnych badań, a zatem przekazywanie *novum* w dziedzinie wykładanej wiedzy niestety musi ustąpić miejsca uzupełnieniu wiedzy słuchaczy.

Nie tylko jednak masowość jest przeszkodą w prowadzeniu zajęć o wysokiej jakości. Niedocenianie edukacyjnej roli nauczycieli akademickich i nieuwzględnianie jej w promowaniu nauczycieli akademickich, tak konsekwentnie realizowane przez lata – musiało wpłynąć na umiejscowienie tej roli w hierarchii pracy akademickiej jako mniej ważnej. Co zatem miałoby decydować o podnoszeniu atrakcyjności wykładów, skoro do tej pory nie wprowadzono mechanizmu współzależności pomiędzy uzyskiwanymi efektami kształcenia a pozycją zawodową nauczyciela akademickiego.

<sup>20</sup> A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Elias, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 2004.

<sup>21</sup> A. Merklinger-Gruchała, M. Kapiszewska, *Determinanty jakości kształcenia. Raport z przeprowadzonej ewaluacji wykładów i ćwiczeń w roku akademickim 2011/2012*, Kraków 2012.

<sup>22</sup> T. Wawak, *op. cit.*, s. 549–563.

<sup>23</sup> A. Merklinger-Gruchała, M. Kapiszewska, *op. cit.*

<sup>24</sup> A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Elias, *op. cit.*

Pozycja naukowa nie zawsze idzie w parze ze zdolnościami w przekazywaniu wiedzy. Osiągnięcie zatem kunsztu w tej dziedzinie wymaga znacznego wysiłku. Łatwiej jest zmusić studentów do opanowania wymaganego zakresu wiedzy, wprowadzając restrykcyjne wymagania egzaminacyjne i ignorując fakt, że studenci nie przygotowani do percepcji wykładu opanują wiedzę powierzchownie, bez jej zrozumienia, a tym samym bez zrobienia z niej właściwego użytku. Student rezygnuje z próby zrozumienia przedmiotu uznając, że jest dla niego za trudny. Takie podejście znane jest w literaturze jako „nauczanie nastawione na końcowy produkt”<sup>25</sup>.

Czy istnieje możliwość prezentowania wiedzy trudnej w taki sposób, aby postrzegana była jako interesująca, możliwa do przyswojenia? Odpowiedź na to pytanie uzyskano analizując wyniki wspomnianego już ankietowania<sup>26</sup>, w jakim stopniu wskazanie wykładu jako „trudny” wiąże się ze sposobem jego prezentacji. Okazało się, że ocenianie wykładu jako trudny jest w dużej mierze zdeterminowane jakością przekazu treści. Często trudność przedmiotu wynika z braku przejrzystości w jego prezentacji, stawiając znak równości między „trudny” i „niezrozumiały” – jako określenie sposobu prezentacji. Postrzeganie wykładu jako trudny może też wynikać z monotonii jego prowadzenia. Kolejne wyniki pokazały, że wykład może być oceniany przez wszystkich studentów jako trudny, ale równocześnie wykład prowadzony jest w sposób przystępny. Dodatkowe analizy prowadzą do wniosku, że zrozumiały i atrakcyjny (niemonotonny) wykład, zabarwiony emocjonalnie, w znacznej mierze ułatwia studentom przyswojenie wiadomości objętych zakresem studiowanego przedmiotu<sup>27</sup>.

Czynnikami ułatwiającymi przyswojenie wiedzy przez studenta są także :

- przystępnie przekazana wiedza (aż o ponad 70% zmniejsza szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- pasjonujący sposób prezentacji (blisko o 40% zmniejsza szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- zainteresowanie omawianymi zagadnieniami obecnie lub w przeszłości (o ponad 45% zmniejsza szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- możliwość kontaktu z wykładowcą poza zajęciami (o 10% zmniejsza szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny).

Natomiast wykład jest postrzegany jako trudny, gdy:

- wymagane jest uzupełnienie wiedzy z podręczników (zwiększa to o 41% szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- student deklaruje samodzielne pogłębianie wiedzy (zwiększa to o 27% szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- treści wykładu przekazywane są chaotycznie (zwiększa to także o 27% szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny).

Na postrzeganie wykładu jako trudny nie mają wpływu następujące czynniki:

- korzystanie z pomocy audiowizualnych,
- interaktywność zajęć,
- związek tematyki z kierunkiem studiów,
- atrakcyjność zajęć.

Trudność wykładanego przedmiotu można zmniejszyć zatem przez przystępne przekazywanie wiedzy, przez pasję z jaką wykładowca prowadzi zajęcia, zainteresowanie studenta, ale i kontakt z wykładowcą poza wykładem. Książka, która ukazała się dwa lata temu pod redakcją Andrzeja Razmusa pokazuje, jak istotną rolę w sztuce wykładania ogrywa sposób mówienia, czynniki głosowe, poprawność wymowy, dostosowanie przekazu do wieku studentów; pokazuje także rolę emocji i uczuć w przekazywaniu treści, jak ważne jest przygotowanie do zajęć, jak wypracować indywidualny styl prowadzenia<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> A. Brzezińska, *Jak dobrze kształcić? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, „Polonistyka” 1996, nr 10, s. 644–652.

<sup>26</sup> A. Merklinger-Gruchała i M. Kapiszewska, *op. cit.*

<sup>27</sup> *Ibidem.*

<sup>28</sup> M. Wójtowicz-Błąd, Ł. Błąd, *Głos i wymowa dobrego wykładowcy*, [w:] A. Razmus, *Wykładowca doskonały*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010, s. 65–86.

Niestety, student wierzy, że wykład jest trudny, jeśli musi sięgnąć do podręczników. Chociaż jak wykazały badania ankietowe studentów z lat 2009/2010<sup>29</sup> analizujących czynniki, które mają wpływ na samodzielne pogłębianie wiedzy przez studentów, zainteresowanie danym przedmiotem zwiększa trzy razy szansę na samodzielne sięgnięcie do podręczników, także jasno formułowane wymagania stawiane przez wykładowcę a dotyczące konieczności uzupełniania wiedzy z podręczników – zwiększa tę szansę ponad dwukrotnie. Również stopień trudności prezentowanego na wykładach materiału zwiększa szansę o około 40% na samokształcenie.

Wymagania KRK akcentują konieczność takiego kształtowania programów, ale także ich wdrażania, aby spełniały warunek użyteczności przekazywanej wiedzy i to zarówno w sensie ekonomicznym, cywilizacyjnym, kulturowym, ale także społecznym. Uczelnie mają kształcić absolwentów przygotowanych do nadchodzącej ery społeczeństwa wiedzy i innowacyjnej gospodarki narodowej opartej na rozwoju techniki, postępie technologicznym. Pytanie o to, czy ten typ kształcenia jest na pewno zgodny z modelem Humboldta i czy uniwersytety nie powinny uczyć wszechstronnej wiedzy i rozszerzać indywidualnych zdolności człowieka, zamiast oferować wysokospecjalistyczne kształcenie zawodowe<sup>30</sup> nie wchodzi już w zakres tych rozważań. Można odnieść wrażenie, że w takim podejściu gubi się gdzieś kreatywność i innowacyjność na rzecz umiejętności odtwórczych. A przecież mamy kształcić liderów kreatywności i innowacyjności.

Opinia studentów na temat jakości kształcenia ulega zmianie wraz z nabywaniem przez nich doświadczeń w toku studiów. Inna staje się hierarchia ważności wymiarów kształcenia (wysokość czesnego, organizacja czasowa, miejsce odbywania zajęć itp.), jakości procesu kształcenia mierzonej m.in. przekazywanymi treściami, liczbą ćwiczeń, organizacją wewnętrzną zajęć, kontaktem z wykładowcami, efektami itp. Badania przeprowadzone przez S. Hallera<sup>31</sup> dowiodły, że wraz z latami spędzonymi na uczelni, poziom oczekiwań studentów rośnie. Jakościowo odmienne oczekiwania – na każdym kolejnym etapie studiowania – wykazał także w swych badaniach J. Rowley<sup>32</sup>. Ocena i przywiązywanie wagi do jakości kształcenia odzwierciedla się we wzroście satysfakcji studentów z odbywanych studiów<sup>33</sup>. Z badań tych jasno wynika, że wraz z rosnącym rozumieniem różnic w kształceniu między szkołą średnią i wyższą uczelnią, wraz z rozszerzaniem się wzajemnych kontaktów, m.in. z różnymi sposobami przekazywania wiedzy, z różnymi osobowościami wykładowców – studenci coraz bardziej świadomie potrafią oceniać jakość kształcenia.

Analiza wyników uzyskanych w badaniach przeprowadzanych w Krakowskiej Akademii, w której porównano oceny studentów z pierwszego roku i z lat wyższych pokazała, że studenci lat wyższych są bardziej krytyczni w porównaniu ze studentami I roku. Jaka jest tego przyczyna? Czy to efekt braku doświadczenia studentów dopiero rozpoczynających studia? Czy studenci lat wyższych mają większą możliwość porównania odbytych już zajęć, a tym samym wyższych wymagań?

Analiza odpowiedzi na kolejne pytania ankiety pokazuje, że starsi studenci mają wyższe wymagania co do sposobu prezentacji wykładu. Mają już większe doświadczenie i porównują sposoby prowadzenia zajęć przez różnych nauczycieli akademickich<sup>34</sup>. Doświadczenia edukacyjne studentów I roku studiów odnoszą się natomiast jedynie do nauki w szkole średniej. Może być i tak – jak twierdzą Li i Kaye<sup>35</sup> – że studenci lat wyższych są wrażliwsi na realizację usług edukacyjnych. Ponadto, studenci lat wyższych częściej deklarują zainteresowanie przedmiotem, jeszcze przed rozpoczęciem wykładów. Może jest to rezultatem rozbudzenia zainteresowania na wcześniejszych wykładach, a może w tym okresie studiów jest większa liczba wykładów bardziej specjalistycznych, a zatem bliższych wybranemu przez studenta kierunkowi studiów. Zmianie oceny ulega także hierarchia ważności wymiarów kształcenia (koszty, organizacja czasowa, miejsce odbywania zajęć itp.), a także jakości procesów kształcenia mierzonej m.in. przekazywanymi tre-

<sup>29</sup> A. Merklinger-Gruchała, M. Kapiszewska, *op. cit.*

<sup>30</sup> M. Chmieliński, *Atomizm a indywidualizm. Rozważania nad myślą polityczną i prawną Wilhelma von Humboldta*, Łódź 2004, s. 36–37; EM. Kowalska, *Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło, młot*, Rzeszów 2006, s. 187.

<sup>31</sup> S. Haller, *Measuring service quality – the results of a longitudinal study in the sector of further education*, „Quality Management in Service III” 1993, 5, s. 223–241.

<sup>32</sup> J. Rowley, *Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract*, „Quality Assurance in Education” 1997, 1, s. 7–14.

<sup>33</sup> A. Athiyama, *Linking student satisfaction and service quality perception: the case of university education*, „European Journal Marketing” 1997, 7, s. 528–540.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> R.Y. Li, M. Kaye, *Measuring service quality – the results of a longitudinal study in the sector of further education*, „Quality Management in Service” III, 1993, 5, s. 223–241.

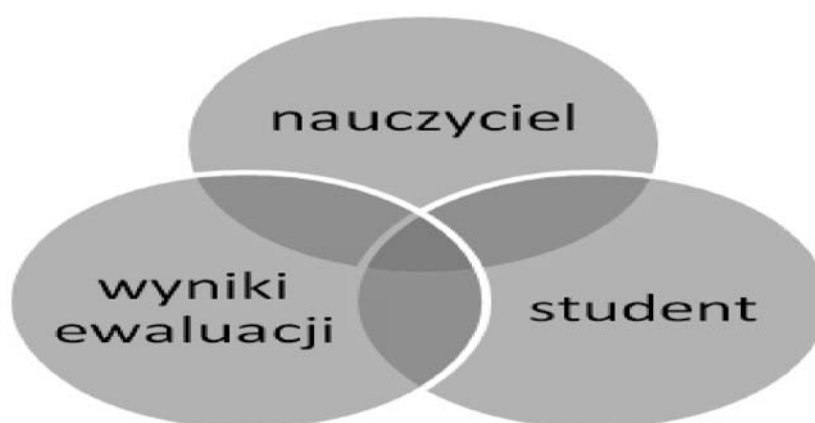


ściami, liczbą ćwiczeń, organizacją wewnętrzną zajęć, kontaktem z wykładowcami, efektami itp.<sup>36, 37</sup> pokazały, że wraz z latami spędzonymi na uczelni poziom oczekiwań studentów rośnie.

### Podsumowanie

Dynamicznie zachodzące zmiany w otoczeniu instytucji edukacyjnych, przemiany gospodarcze i społeczne (zainteresowanie wykształceniem wyższym na niespotykaną dotychczas skalę), globalizacja i technicyzacja wielu aspektów życia wymaga nieustannego podnoszenia jakości kształcenia. Dbanie o jakość w szkolnictwie wyższym powinno przekładać się na jak najlepsze przygotowanie studentów do spełniania przyszłych obowiązków zawodowych, rozwijania kreatywności, ale także przygotowania do życia w społeczeństwie. Narzędzia do badań oceny jakości rozwijają się od wielu lat, a gromadzone doświadczenia wskazują, że aby w pełni zrozumieć złożoność tego problemu należy wesprzeć badania ilościowe metodami jakościowymi.

Ważne jest, aby proces podnoszenia jakości kształcenia obejmował zarówno nauczycieli akademickich jako uczących, uwzględniał ocenę studentów – jako tych którzy poddawani są procesowi kształcenia, a także uwzględniał analizę i właściwe wykorzystanie zebranego materiału (wyników ewaluacji). Osoby zaangażowane w ten proces powinny także brać pod uwagę środowisko, w którym kształcenie ma miejsce (kontekst)<sup>38</sup>. Obszary te oraz ich wzajemne relacje dobrze ilustruje rys. 1. Największe znaczenie dla zrozumienia problematyki jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym mają te badania, których zakres obejmuje każdy z tych obszarów i umożliwia badanie ich wzajemnych powiązań.



Rys. 1. Obszary jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym

Źródło: <sup>39</sup>.

W badaniach zachowań i intencji nauczycieli akademickich warto wyróżnić cele, jakie sobie stawiają, jakie stosują metody, od czego zależy ich dobór, czy z łatwością aktywizują studentów, czy starają się nawiązać z nimi kontakt, czy przygotowują się do prowadzenia zajęć, czy mają zdolności do przekazywania wiedzy oraz, czy mają umiejętność zapanowania nad dużą grupą słuchaczy. Niestety, zbyt mało wiemy, dlaczego nauczyciele „uczą tak, jak uczą”, skąd czerpią wiedzę na temat sztuki uczenia innych, jak weryfikują osiągnięcie efektów kształcenia przez studentów i czy wyciągają z tego jakieś wnioski na przyszłość.

Osiągnięcia dydaktyczne studentów w powiązaniu ze sposobem nauczania powinny być jednym z podstawowych aspektów badania jakości kształcenia. Najwartościowszym sposobem oceny byłoby branie pod uwagę takich parametrów jak: „wejścia, środowiska i wyjścia”, zgodnie z tzw. modelem

<sup>36</sup> S. Haller, *Measuring service quality – the results of a longitudinal study in the sector of further education*, op. cit.

<sup>37</sup> J. Rowley, op. cit.

<sup>38</sup> R. Menges, *Shortcomings of research on evaluating and improving teaching in higher education*, [w:] K.E. Ryan, *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*, San Francisco 2000.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 24.

IEO<sup>40</sup>. Parametry wejścia (*Input*) – to zgodnie z tym modelem wiedza, umiejętności i kompetencje, a także postawy i inne cechy, które charakteryzują przyszłych studentów. Środowisko (*Environment*), to wszystkie doświadczenia gromadzone podczas procesu uczenia się, budowania wiedzy, nabywania umiejętności i kompetencji. Parametry wyjścia (*Output*) – to nowo zdobyta wiedza, nowe umiejętności i kompetencje społeczne sprawdzane właściwymi, dobrze zweryfikowanymi metodami. W takiej ocenie efektów kształcenia, oprócz nakładu pracy nauczyciela i studenta, istotne jest uwzględnianie charakterystyki studentów, zróżnicowanie indywidualne, umiejętności, ale i postawy. Jest to ważne ze względu na zróżnicowanie poziomu szkół, z których przychodzą kandydaci na studia.

Podejście ukierunkowane na badanie samych osiągnięć dydaktycznych, wykorzystywane często w rankingach szkół wyższych, bez uwzględniania tego z jakim poziomem umiejętności i wiedzy przychodzą kandydaci, jest więc nieuprawnione i prowadzi często do wyciągania nieobiektywnych wniosków. Warto zatem zadbać o przeprowadzenie na początku studiów tzw. ewaluacji wstępnej, dzięki której możliwe jest zdobycie informacji na temat poziomu wiedzy i umiejętności „wejściowych” oraz innych predyspozycji istotnych dla osiągnięcia założonych celów kształcenia. Wyniki tej ewaluacji można traktować jako punkt odniesienia do wyników ewaluacji końcowej, co umożliwi określenie faktycznej jakości kształcenia.

Istotne także wydaje się uwzględnienie powiązania opinii studentów z ich wynikami kształcenia. Nie jest obojętne, kto chwali lub krytykuje danego nauczyciela, czy jest to student osiągający dobre, czy też złe wyniki<sup>41</sup>. Jednym z kierunków analiz ilościowych mogłoby być wskazanie takich wykładowców, którzy pomimo wystawiania nienajwyższych ocen studentom, otrzymaliby wysokie noty za prowadzone zajęcia dydaktyczne. Natomiast korelacja dodatnia pomiędzy ocenami wystawionymi przez wykładowcę a ilościowo wyrażonymi opiniami studentów na temat prowadzonych przez wykładowcę zajęć – nie powinna być sytuacją pożądaną.

W obszarze badań nad studentami jako osobami uczącymi się, uwaga badaczy koncentruje się obecnie na problematyce nauczania wspomaganego technologią komputerową. Jednym z ciekawych pytań badawczych jest to, czy obecne pokolenie studentów, dorastających w erze powszechnej informatyzacji, różni się od pokolenia swoich poprzedników w zakresie zdolności uczenia się, przetwarzania informacji, chęci zdobywania wiedzy? Potrzebne są dalsze badania, jeśli faktycznie chcemy poznać różnice pomiędzy tradycyjną formą prowadzenia zajęć („*face to face*”) a nauczaniem wspomaganym technologią komputerową (*e-learning*). Istotą powyższego zagadnienia jest to, jaka rzeczywista wartość dodana wiąże się z nauczaniem polegającym na bezpośrednim kontakcie wykładowca–student, której nie ma nauczanie na odległość.

Efektywne podejmowanie decyzji na podstawie zebranego materiału w trakcie badań ewaluacyjnych w celu poprawy jakości kształcenia w uczelni, wymaga wcześniejszego zaplanowania i określenia sposobu dokonywania analizy uzyskanych wyników, a przede wszystkim sposobu wykorzystania wniosków, opracowanych na podstawie uzyskanych danych. To właśnie już na etapie planowania ewaluacji ważne jest określenie beneficjentów, którzy otrzymają odpowiedni zakres wyników analiz (komu wyniki ewaluacji mają służyć). Innego rodzaju opracowanie wyników powinni otrzymać bowiem nauczyciele akademicy, inne studenci, a jeszcze inny rodzaj raportu – osoby odpowiedzialne za funkcjonowanie uczelni.

Po przeprowadzonej ewaluacji nauczyciele akademicy powinni otrzymywać informację zwrotną o prowadzonych przez siebie zajęciach, taką, która umożliwi im weryfikację dotychczas stosowanych metod dydaktycznych, nauczanych treści, czy sposobu komunikowania się ze studentami. To sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a studiumjącymi powinno służyć zarówno nauczycielom akademickim, którym może pomóc w tworzeniu prawidłowej samooceny swoich dyspozycji dydaktycznych, jak i osobom uczącym się, które są w ten sposób traktowane podmiotowo i zdobywają doświadczenie w ocenianiu innych. Istotne wydają się także sprawdzenie (po upływie pewnego czasu), czy nauczyciele akademicy wykorzystują indywidualne wyniki ewaluacji w planowaniu własnych zajęć i czy jakość ich nauczania ulega poprawie?

Powiązanie systemu oceny pracy wykładowcy podczas ewaluacji z systemem premiowania, mogłoby stanowić ważny element motywujący pracowników uczelni do podnoszenia jakości dydaktyki. Jednakże, aby wyniki ankietowania nauczycieli mogły pełnić funkcję instrumentu polityki kadrowej, wymagane są dodatkowe zmiany w funkcjonowaniu uczelni. Zmiany te dotyczą nie tylko aspektów prawnych, ale tak-

<sup>40</sup> T. Judd, B. Keith, *Student learning outcomes assessment at the program and institutional levels*, [w:] C. Secolsky, B. Denson, *Handbook on measurement, assessment and evaluation in higher education*, New York–London 2012.

<sup>41</sup> K. Ciekot, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław 2007.

że zmian w postawach nauczycieli, którzy niekiedy są nieprzychylni zarówno samej ewaluacji, jak również powiązaniu jej wyników z polityką kadrową. Należy jednak podkreślić, że ważne jest, jak pisze Ciekot<sup>42</sup>, by opinie czy wybory studentów nie były jedynym miernikiem jakości zajęć dydaktycznych. Gdyby oceny studentów traktować jako podstawowy miernik pracy nauczycieli, mogłoby to niekiedy powodować obniżenie się standardów wymagań w trakcie zajęć i nasilenie się konformistycznych postaw nauczycieli akademickich dla uniknięcia negatywnych ocen.

Na jakość kształcenia duży wpływ ma także uwzględnienie wpływu naturalnego otoczenia (kontekstu), w którym usytuowany jest proces edukacyjny. Do właściwego badania efektów ludzkiej działalności, a takim jest nauczanie, wymagana jest refleksja humanistyczna, która pozwala ujmować zarówno efekty materialne tej działalności, jak i towarzyszące im różnorodne uwarunkowania psychologiczne, które powodują, że w tych samych warunkach reakcje ludzkie nie muszą być takie same. Warto zastanowić się nad pytaniem, dlaczego w jednej grupie studentów możliwe jest osiągnięcie danych efektów kształcenia, a w innej – nie. Takie podejście humanistyczne jest możliwe dzięki zastosowaniu metod jakościowych, które biorą pod uwagę złożoność ludzkich zachowań (w trakcie procesu nauczania) i próbują wyjaśnić ich przyczyny<sup>43</sup>. Badania te, oprócz analizy aspektu psychologicznego, umożliwiają równocześnie ocenę otoczenia organizacyjnego, politycznego, ekonomicznego procesu nauczania, a także perspektyw dla jego uczestników (badanie losów absolwentów).

Podsumowując, badania nad jakością kształcenia powinny obejmować tematykę ze wszystkich obszarów łącznie, tj. postaw nauczycieli, studentów jako osób uczących się, praktycznego wykorzystania zebranego materiału oraz kontekstu procesu nauczania, aby możliwe było badanie wzajemnych relacji pomiędzy nimi.

---

<sup>42</sup> *Ibidem.*

<sup>43</sup> *Ibidem.*

